



TITLE:

<研究論文>子どもの学びにみる「並ぶ関係」と「対面関係」：小学校の英語の授業から

AUTHOR(S):

黒田, 真由美

CITATION:

黒田, 真由美. <研究論文>子どもの学びにみる「並ぶ関係」と「対面関係」：小学校の英語の授業から. 教育方法の探究 2004, 7: 82-90

ISSUE DATE:

2004-03-31

URL:

<https://doi.org/10.14989/190289>

RIGHT:

子どもの学びにみる「並ぶ関係」と「対面関係」

—— 小学校の英語の授業から ——

黒 田 真由美

1 はじめに

本稿では、バフチンの「対話」概念を軸に小学校の授業場面において教師と子どものやりとりに見られる関係性について考察する。

教師と子どものやりとりを分析し、その関係に注目する試みはすでに行われている（例えば、茂呂、1997；秋田・市川・鈴木、2000；秋田、2001）。茂呂（1991）は、教師と子どものやりとりから、授業場面における教師と子どもの関係性に注目した。教師と子どもの発話を、日常性の度合いとフォーマルな度合いという観点から分析し、教師や子どもの位置によって教師や子どもの発話が変化したり、発話内容によって教室空間が分化したり、発話の多様性に相関して教室空間が公的なものからそうでないものへ分化する可能性があることを示した。このような位置関係や教室空間に見られる関係性を包括的にとらえる概念として、「隣り合わせ」の関係と「向かい合わせ」の関係（柄谷、1992）が挙げられる。これらは、柄谷（1992）が、二者関係に注目し、他者とは何かについて考察する際に示した概念である。そして、佐藤（1999）は、柄谷（1992）のいう「隣り合わせ」の関係と「向かい合わせ」の関係に基づいて、教師と子どものやりとりを分析した。佐藤（1999）は、柄谷（1992）が自己と他者の二者関係を考察するために提示した枠組みを、小学校の授業場面を分析するために取り入れており、抽象的な概念を具体的な場面で扱った点で意義がある。佐藤（1999）は、特に「向かい合わせ」の関係について授業実践を基に考察し、「向かい合わせ」の関係でやりとりすることの重要性を示した。しかし、授業場面における「隣り合わせ」の関係については十分考察

されていない。

そこで、柄谷（1992）のいう「隣り合わせ」の関係と「向かい合わせ」の関係や、佐藤（1999）の分析した「向かい合わせ」の関係から見る学びについて概観した後で、やまだ（1987, 2004ab）のあげる「並ぶ関係」と「対面関係」に注目する。そして、特に小学校の英語の授業場面では、教師と子どもや子ども同士のやりとりの中にどのようにこれらの関係性が見られるのかについて考察する。

2 「隣り合わせ」の関係と

「向かい合わせ」の関係

(1) 柄谷の他者観と「対話」

柄谷（1992）は、《他者》を他者性をもった存在という。《他者》は、私自身とは非対称的であり、異質な存在である。そして、異なる規則にしたがっており、いつもどこかに通じ合わない領域をもつ。私自身と《他者》は、コミュニケーションに際して「命がけの跳躍」をすることによって、互いの理解にいたる。私自身があらわした記号や形式の意味を《他者》は、「命がけの跳躍」のあとに見出す。言葉で何かを「意味すること」は、私自身とは異なる《他者》がそれを認めることによって成立するのである。そして、一般的な他者と《他者》を区別する。一般的な他者とは、私自身と対称的な存在であり、同じ規則に従い、同じ共同体に属する理解しあえる他者である。一般的な他者は、私が「意味すること」を、同じ規則に従って解釈するため、異なった解釈は存在しないが、一方、《他者》と私自身は大なり小なり異なる規則に従っており、私自身の規則に従って「意

味すること」を《他者》の規則に従って解釈するとどのように「意味すること」になるのかは私には分からない。

柄谷（1992）は、このように二者関係を基準として、相手を理解できるか、共通の規則にしたがっているかという点から、一般的な他者と《他者》を区別する。私が他者の規則を意識できるときには一般的な他者であり、意識できないとき《他者》となる。そして、このような他者のあり方に対して、対話を二つに分ける。一般関係における他者との対話と、《他者》との「対話」であり、後者にバフチン（1981/1996）の「対話」を適用する。一般関係における対話では、私と他者は同じ規則に従い、互いに理解できるため、私と他者が対話していても「対話」になっておらず、モノログ的だという。他者は単なる聞き手であり、私の中に内面化されており、このような対話は自己内の対話に過ぎないとまでいう。一方、バフチン（1981/1996）の「対話」は、自分とは異質な他者との間で行われるのであり、「命がけの跳躍」を伴う。〈私〉があらわした記号を、《他者》は〈私〉とは異なる規則にのっとって解釈するのであり、〈私〉が「意味すること」が成立するかどうかは不明である。〈私〉が〈私〉自身の規則に則って表したことを、《他者》が《他者》自身の規則に則って解釈するので、コミュニケーションが成立するかどうかはわからないが、「命がけの跳躍」がおこなわれ、成立した後で、その意味が見出されるのである。

（2）柄谷の他者観と関係性

このような二種類の対話が行われる他者との関係を、柄谷（1992）は「隣り合わせ」の関係と「向かい合わせ」の関係と呼ぶ。「隣り合わせ」の関係とは、対話が行われていても、「共通項をめぐっての関係」であり、規則を共有する他者との対話である。それに対して、「向かい合わせ」の関係とは、他者が“他者性”としてあるような関係である。このような関係は相手が一人であろうと複数であろうと関係なく、《他者》との関わり

方の違いが重要となる。《他者》と「向かい合わせ」の関係にあるときには、新たな規則を学ぶのであるが、「隣り合わせ」の関係にあるときには、何も新たなものは見出されず、既存のものを共有するだけである。「対話」にみられる「向かい合わせ」の関係において《他者》と交わることによって規則を見出し、再構築するという。そして、「向かい合わせ」の関係となる「対話」の意義を強調するのである。

柄谷（1992）は、「教える」という語を、一定の規則やパターンを学ぶときに用いる。つまり、「教えるー学ぶ」立場とは、〈私〉自身と《他者》が「向かい合わせ」の関係で、「対話」を通して相手が「意味したこと」が成立する際の規則を学ぶことであるという。教える側が表したことを、学ぶ側が解釈することによって、学ぶ側がそこに潜在する規則を見出すことを「学び」というのである。しかし、学校では教師は公認された「真理」を語るに過ぎず、「語る」とときには、規則はすでに学ばれており、共通の規則に従いながら伝達しているだけであり、「隣り合わせ」の関係でしかないという。そして、柄谷（1992）は、「隣り合わせ」の関係で、知識を伝達したり技術を習得することは重視せず、「向かい合わせ」の関係となる《他者》とのコミュニケーションを通して新たな規則を学ぶことに意義を見出す。「隣り合わせ」の関係でのやりとりは、「向かい合わせ」の関係のコミュニケーションによって規則を見出したからこそできるのであり、「向かい合わせ」の関係の重要性を強調するのである。

3 「向かい合わせ」の関係から見る学び

佐藤（1999）は、このような柄谷（1992）の考えを踏まえて、授業場面を「向かい合わせ」の関係に触れながら考察した。佐藤（1999）は、小学校の国語・文学教材「ごんぎつね」（４年生）の授業で展開された、２つのクラスの教師と子どもや、子ども同士のやりとりを比較・分析した。そして、教師の発話内容の分析から、教師の授業の進め方の違いを見出した。一つのクラスでは、教

師が課題提示や子どもの発言の指名を授業中一貫して行い、教師主導型の授業展開が続くのに対し、もう一つのクラスでは授業が進むに連れ、教師の指名が減り、子ども同士のやりとりが増加する様子が見られた。ここから、佐藤（1999）は、教師の授業観の違いを見出しており、前者は教師主導であるが、後者は子どもの自発的な発言ややりとりを通して理解を深めていくことを重視しているという。そして、このような教師の考えが子どもの発話にも反映されており、子どもの発話のタイプの違いとしてみられ、子ども同士のやりとりを重視するクラスではダイアログ的な発話が多かったという。ダイアログ的な発話をするクラスでは、授業が進むにつれて、議論を通して子どもの読みが変化している様子がみられ、「対話」を行うことによってこそ新しいものが生まれると強調する。

佐藤（1999）のいうダイアログ的な発話とは、「向かい合わせ」の関係になり、子どもが発言する際に自分の考えを一方的に主張するのではなく、自分の考えと相手の考えを比較し、両方の差異を述べる形式の発話である。そして、このような発話が多くなされることによって、単に意見を出し合うのではなく、意見の対立点や他者との相違点を明確にすることができ、理解を深めることに繋がり、これこそが対話的活動の機能であるという。そして、このような「対話」を行うためには、教師が議論がうまく進むように様々な手だてを取ることが重要であり、さらに、教師は子どもに「対話」することの重要性を伝え、そこに価値をおいた学びの文化をつくりあげ、子どもと共有するようになることが大切だと指摘する。

佐藤はこのことについて次のように述べている。「同質性と規則の共有化が共同体や社会・文化の成員として社会化していくための課題であり、そのことがとりもなおさず学習であり、発達であるという考え方を暗黙の前提としてきた」（「対話の中の学びと成長」、佐藤）。このように佐藤（1999）は述べ、柄谷（1992）と同様に、相手と共通の規則に従って知識を伝達することを学びととらえる

ことを批判する。さらに、同質集団においては、同質化し、「対話」しないことに価値がおかれ、異質な者、外部にいる者を拒否しており、新しいものはうまれないという。そして、「向かい合わせ」の関係で、つまり、異なる規則に従って解釈する《他者》が自分の「意味すること」を同様に解釈する保証のない状態で、子どもが「対話」を通して新たなものを見出すことを「学び」と捉え、「対話」の重要性を主張するのである。丸野（1994）も、子どもは自分の考えや視点と他者の考えや視点との間にズレを発見し、そのズレを解消し、「学ぶ」ために「対話」といい、「向かい合わせ」の関係での「学び」に注目する。

このように「向かい合わせ」の関係での「学び」は注目されてきた。しかし、佐藤（1999）は、必ずしも、学びの場において「向かい合わせ」の関係で「対話」することのみを重視するのではない。このように「向かい合わせ」の関係での「対話」を通して学ぶことは最終目的であり、「向かい合わせ」の関係になるために、「隣り合わせ」の関係が重要な役割を果たしていると考える。「隣り合わせ」の関係、すなわち、共感的な関係に基づいて、豊かな相互行為が行われなければ、異質性を認め合う価値が生まれず、共有できないという。「向かい合わせ」の関係だけでなく「隣り合わせ」の関係、教師と子ども、子ども同士が共感しあう関係が、小学校の中・高学年で互いの異質性を認めるために重要なのである。

柄谷（1992）は、《他者》とのコミュニケーションを通して、新たなものを見出すことのみに「学び」の価値をおくのであるが、佐藤（1999）はそのような「学び」を行うために、共感的な関係になり、自分の属している世界について知ることにも意義を見出す。新しいものを見出すことだけでなく、「隣り合わせ」の関係から他者との関係を築くことが「向かい合わせ」の関係での「学び」のために重要であるという。このような違いの原因は、柄谷（1992）が《他者》とは何かを問う中で「学び」の意味や「向かい合わせ」の関係と「隣り合わせ」の関係を検討したのであり、自己

と《他者》は異質であり、他者と同質であることに意義を見出さないのに対して、佐藤は子どもが発達する際の学びについて考える中で他者や他者との関係性の概念を扱っており、子どもの学びにおいて異質な《他者》だけではなく他者と共感することにも価値を見出しているという点にある。

さらに、柄谷（1992）が「向かい合わせ」の関係によって共通の規則を見出した後、その規則に従って、「隣り合わせ」の関係になることを強調するのに対し、佐藤（1999）は「隣り合わせ」の関係を築き、共感しあった後、「向かい合わせ」の関係での対話を通して学ぶという。このような違いは、両者の問題意識の違いから生じている。柄谷（1992）が、自己と《他者》の関係性を問題とし、その中で学びを扱っているのに対し、佐藤（1999）は子どもの学びの変容を捉えるための観点として自己と《他者》の関係性を取り上げ、自己への自他の関係性の影響を問うているのである。つまり、どちらも自己と《他者》の関係性の変化について述べているのだが、柄谷は二者間のやりとりの意義を考察しているのに対し、佐藤（1999）は特に関係に注目しながら子どもの学びがどう変容するかを捉えようとしているため、このような相違が起こったのである。

柄谷（1992）は二者関係において「隣り合わせ」の関係を余り評価していないが、佐藤（1999）は拡張して、子どもの学校での学びにとってどのような意味があるか検討しようとしたという点は重要である。また、佐藤（1999）が、「隣り合わせ」の関係と「向かい合わせ」の関係に基づいて、授業場面の分析を行い、「向かい合わせ」の関係を具体的に捉えたことや、小学校における「隣り合わせ」の関係の重要性を示唆したことは意義がある。さらに、このような関係について考えるために適切な概念として、やまだ（1987/2004b）の「並ぶ関係」と「対面関係」を取り上げる。以下では、この概念について述べた上で、学びにおける「並ぶ関係」と「対面関係」について検討する。

4 「並ぶ関係」と「対面関係」

(1) やまだの自己論

柄谷（1992）が《他者》を探求する中で自己と《他者》との関係性について検討したのに対し、やまだ（2004b）は自己をいかに捉えるかという点から始める。自己を「本来的に他者から分離した「唯一」のユニークでオリジナルな存在、分割された最少の単位で文脈から独立して存在しうる「個人」ではなく、「文脈的（contextual）にみていく」（やまだ、2004b）というのである。そして、柄谷（1992）が、「対話」が行われるときに、つまり《他者》と規則が異なるときに、自己と他者の間の規則は意識され、「対話」の結果、《他者》とのつながりを見出されるのであり、自己と《他者》との相違の解消に注目するのは対照的に、やまだ（2004b）は自己と他者とのつながりに注目する。自己と他者が結びつくことによって文脈と前後関係から「意味 meaning」（やまだ、2000）が生成されると考える。自己は他者と関らなければならない社会的存在であり、他者との相互作用の中で存在するという立場に立ち、他者との結びつきの中での自己の在り様について考察するのである。

そして、やまだ（2004b）はバフチンの自己論を挙げる。バフチン（1981/1996）は、自他は根本的に相容れないものであり、どこまでも調和せず、自己と他者の関係を緊張に満ちた闘争であるという。バフチン（1981/1996）の「対話」の概念から、柄谷（1992）は自他の異質性の強調を見出すのであるが、やまだ（2004b）は自己と他者の関係性への注目を評価する。「対話」の概念には、自己の「声」を他者から分離しなければならないという、自己と他者を対立的に見るバフチン（1981/1996）の考えが反映されているというのである。そして、柄谷（1992）が「対話」の行われる自他関係にのみ意義を見出し、《他者》の存在を強調するのに対し、やまだ（1987/2004b）は「対話」の行われる「対面関係」は自他関係の1つであり、それと同様に意義を持つ関係性として新たに「並ぶ関係」を挙げる。

やまだ (2004b) は、バフチン (1981/1996) が自己と他者の対立的な関係のみを強調するのに対して、自己と他者の類似性も強調する。自己と他者は常に敵対しているのではなく、共鳴しているときもあるという。そして、自己と他者が共鳴しているとき、自他は共同主体となる生成のプロセスが生まれるという。このような自他関係を「並ぶ関係」と呼び、自己と他者が共鳴し、共に生成することに価値を見出すのである。

(2) やまだの他者観と関係性

バフチン (1981/1996) は「対話」を、異なる《他者》の存在を前提とし、以前の《他者》への応答としての発話が話し手の発話と出会い、互いに影響しあうことによって積極的な理解が為される過程であるという。「対話」を形成する発話には「声」が反映されている。「声」とは、主体の意志・志向を反映するものであり、一つの発話には話者の「声」だけではなく、他者の「声」も反映されており、二つ以上の「声」が相互活性化しているという。そして、このように二つ以上の「声」の反映された、「多声性」を帯びた発話によって、人間は社会文化的状況と結びついているという (Wertsch, 1991/1995)。「対話」によって人間と社会文化的状況が媒介されている (Toma & Wertsch, 1990) というのである。「対話」の概念に注目し、さらにその対話を構成する「声」に注目することは、異質な他者の存在だけでなく、他者との関係性についても考察するために有効である。そして、特定の状況で優先される談話形態と歴史的背景や社会的言葉との関係を捉えようとする (當眞, 1997) ように、発話から関係性を見出そうとする試みが為されてきた。

他者との結びつきの中で自己の在り様を捉えようとするやまだ (2004b) も、「多声性」を取りあげ、自己と他者が独自性を保ちながら、溶け合うことなく論争的に共存するという考えに注目する。バフチン (1981/1996) は、「声」は一つの発話の中で解け合うことなく共存しており、話者の「声」は他の「声」を発している存在とは異質で

あり、話者は他者の「声」から自分の「声」を分離させなければならない立場にあることを強調している。そして、このように、他者との異質性を強調し、他者と対立する関係を「対面関係」と呼ぶ。他者と「対話」し、異なる「声」が反映された発話の相互作用によって、積極的な理解が行われる関係を「対面関係」というのである。

これに対し、「並ぶ関係」とは語り合う関係であり (やまだ, 1987)、共鳴しあう関係である。そして、バフチン (1975) が他者との異質性を強調する「多声性」においても、他者との共感は見られるという (やまだ, 2004b)。一つの発話の中に、自己の声とは異なる「声」があっても、自己の「声」と他者の「声」が対立しているとは限らないと考えるのである。そして、他者を敵としてみなすのではなく、自己と他者に類似性を見出し、他者の言葉を引き受けて語ることによって、共同主体となり、通じ合うというのである。このように、やまだ (2004b) は、自己と他者の相違を強調し、対立する立場を明確にし、「対話」によって互いに理解し合おうとする「対面関係」と、自己と他者のつながりを強調し、共感しながら、共に主体となって言葉を生成しようとする「並ぶ関係」をあげる。柄谷 (1992) が「隣り合わせ」の関係を「対話」の行われない関係として否定的に提示したのに対し、やまだ (2004b) は「並ぶ関係」を自己と他者との共感性に注目して、積極的に意味を見出すのである。

「並ぶ関係」と「対面関係」は、自己と他者の二者関係を捉える概念ではあるが、一方向的にある関係から他の関係へ移行するのではない。二者関係において、「並ぶ関係」と「対面関係」は変化していくのである。子どもの学びにとって重要な関係性は刻々と変化するのであり、このような変化を捉えるためには有効であるといえる。柄谷 (1992) は、学びにおける関係性の変化の流れを大まかにつかみ、一方向的なものとして捉えているが、より細かく見ると、実際は、二者関係は流動的で、決して一方向的ではない。そのため、子どもが学ぶときに見られる関係性の変化を見てい

く必要もあるのではないだろうか。

やまだ (2004a) は、「並ぶ関係」と「対面関係」を『東京物語』において分析している。そして、「並ぶ関係」では、自己と他者が共同主体となり、互いに相手の言葉を反復しながら、少しずつ変化させており、言葉を共同生成しているという。しかし、授業場面では、『東京物語』とは関係の表出の仕方が異なる。特定の状況では、他の媒介手段を想定できたとしても、ある特定の媒介手段が唯一可能な選択肢であり、それが適切だと思うようになる (Wertsch、1990/1991) という。教室では、『東京物語』とは異なる状況に制限されるのであり、教室に適した発話を中心となるため、教室における「並ぶ関係」は、やまだ (2004a) が『東京物語』から見出したものとは異なると考えられる。そこで、以下では教室における「並ぶ関係」とはどのようなものかを検討する。

5 授業場面にみる関係性

(1) 授業場面におけるやりとり

教室では、談話を通して、教師と子どもの参加構造が形成され、暗黙のルールが出来上がる (秋田、1998)。教室の声は潜在的に多様であっても、行為や話しぶりは無意識に自動化される (茂呂、1997) のである。特に授業場面では、教師や子どもの発話は限定され、教室の暗黙のルールに従った発話を中心で、それが適切だと思うようになるのである。『東京物語』とは、状況に制約される発話の特徴が異なることは明らかであり、教室に特有の発話から関係性を見出すことが重要である。

上述したように、佐藤 (1999) はダイアローグ的発話を定義している。このようなやりとりが行われる関係が「向かい合わせ」の関係である。そして、「向かい合わせ」の関係も、「対面関係」も、バフチン (1981/1996) の「対話」が行われるような関係であり、本質的には同じであり、佐藤のいうダイアローグ的発話にみられる関係性が、「対面関係」においても当てはまるといえる。つまり、ダイアローグ的発話の行われる関係を「対面関係」ということも可能であろう。

一方、「隣り合わせ」の関係とは、「向かい合わせ」ではない関係であり、「対話」の行われない場合に過ぎない。しかし、やまだ (1987/2004b) は、「並ぶ関係」を自己と他者が共感しあう関係として意味を見出しており、「対面関係」にならないやりとりをすべて含むのではない。そのため、「並ぶ関係」におけるやりとりを定義する必要がある。

そこで、どのような発話に「並ぶ関係」が見出されるのかについて、小学校の英語の授業を取りあげ、英語教師と子どものやりとりを中心に検討する。なお、ここで扱うやりとりは、京都の公立小学校で行われたあるクラスの授業 (2002年10月10日実施) を観察したものであり、英語教師が中心となって授業を行い、クラスの子ども全員、担任、筆者が参加した。英語教師は小学校に週に1回訪れ、このクラスでは隔週で授業を行っていた。1年間に行われた英語の授業は10回であり、英語教師は子どもと接する機会が少なく、明確には意識していなかったが、子どもとの関係を築くことも英語教師の課題であった。

(2) 小学校の英語の授業場面における「並ぶ関係」

「並ぶ関係」とは、他者と共感することに注目した概念であり、他者とともに言葉を生成していく関係である。そこで、英語教師が子どもと共同主体となり、言葉を生成する際に、英語教師と子どもの間に共感性が生じていると考えられる事例を以下で挙げ、それについて考察する (事例1、事例2、事例3)。

① 他者の発話の引き継ぎ

事例1 子どもによる英語教師の発話の引き継ぎ

英語教師：こう水にぬらして掃除をするやつを A君：モップ。 英語教師：そう。モップも英語。日本語と同じ。
--

これは、英語教師がアルファベットを教えている場面である。「M」がどのような音なのかを伝えるために、「M」で始まる単語を例示しようと

している場面であった。そして、英語教師は日本語と英語が同じ単語「モップ」を例に挙げ、モップの絵が描かれたプリントを示しながらその単語を子どもが答えるように導き、A君が英語教師の意図を汲んで答えたため、それを認めそれについての知識を伝達した。

このように、教師が後に続く言葉を子どもに言わせようと誘導し、それに子どもが適切に答えるとき、「並ぶ関係」が成立しているといえる。子どもが英語教師の発話を引き継いだ発話することによって、英語教師と子どもの共感性を高めているといえる。

教師と子どものコミュニケーションの基本形態であるIRE連鎖（Initiation-Reply-Evaluation）は、教師の側から見ると子どもの発言を教師が一方的に制限しているのであるが、子どもの側から見ると教師と対話的にかかわっていることになる。佐藤（1999）はいう。しかし、このようなIREの見方は、小学校の英語の授業においては当てはまらないのではないだろうか。英語教師の発問は子どもの発言を制限してはいるが、事例1では子どもは教師と対話的にかかわっているとはいえない。プリントによって「モップ」と答えるよう明示され、子どもは自分と英語教師の違いを意識することなく、英語教師の言葉を引き継いでいるからである。対象とした小学校の英語の授業では、英語教師は質問する口調で話していても、実際には示されていることを言わせるよう導くことが多く、子どもにとって答えやすい問題が多かった。そのため、子どもが英語教師の言葉を引き継ぎやすかったのであろう。

観察した授業場面では、このように子どもの身近な言葉と言わせ、その知識と英語を関連付けて学ばせようとしており、子どもが英語教師の言葉を引き継いで子どもに話させることによって子どもとの共感性が高まっているといえる。また、英語教師にも、子どもが英語教師の発話を引き継ぐことによって、英語教師へ意識が向いていることが伝わり、英語教師と子どもがより結びつく。このようなやりとりの行われる関係は、「並ぶ関係」

の一例であると考えられる。

事例2 英語教師による子どもの発話の引き継ぎ

英語教師：じゃあ、有名なマウスみんな知ってる？
B君：ミッキーマウス
英語教師：Yes. Yes. ミッキーマウス. ムムムム
ムムム. ミッキーマウス. M.M.M.M.
A君：コンピューターの
英語教師：そう、それもマウス. はい、ねずみにに
てるからマウス。

この場面も、英語教師が「M」の音を伝えようとして、「M」で始まる単語を例示している場面である。そして、英語教師がミッキーマウスを用いて教えようとしたのに対し、子どもは「マウス」からパソコンのマウスを連想した。英語教師の意図とは異なっていたが、英語教師は子どもの意図を汲み取り、答えた。

このように、子どもの意図を推測し、英語教師が引継いで答えるとき、「並ぶ関係」が成立しているといえる。子どもの反応が英語教師が子どもに求めたこととは違っていても、子どもが意図していることを引き継いで英語教師がいい、発話を共同生成することによって、英語教師と子どもの共感性が高まると考えられる。子どもは英語教師の意図の推測は誤っており、最初から子どもは英語教師と共感的な関係にあったとは考え難いが、英語教師が子どもの意図を汲み取って発話することによって、子どもに英語教師の目が向いていることが伝わり、両者が結びつき、共感性が高まると考える。このように、英語教師が子どもの発話を引き継ぐ場合も、「並ぶ関係」と呼ぶことができる。

事例1、事例2のように、他者の言葉を引き継ぐことによって、言葉を共同で生成することになり、他者との共感が高まる。これは、言葉を引き継ぐ側が言葉を引き継がれる側に意識を向け、言葉を引き継ぐことによって両者の間に結びつきができ、また、言葉を引き継がれる側には、このような結びつきによって言葉を引き継ぐ側が前者に注意を向けていることが伝わるから、共感するの

であろう。このような関係は「並ぶ関係」の一つとして考えられる。

② 日常的な会話の反復

事例3 日常的な内容の会話とその反復

英語教師：あ、お父さんとかがビールと一緒に
つまみとして食べるミックスナッツ。
Nutsも英語ですね。

A君：ああ、辛いやつだ。

英語教師：お父さん食べないかもしれない。私が食
べます。Nutsが

Cさん：大好き。

英語教師：私も大好き。

A君：俺も大好き。

これは、英語教師が「N」の音を教えるために、「N」から始まる単語を教えている場面である。英語教師は、「N」の音を伝えることを目的として「Nuts」を出したのであるが、この事例では、「N」の音を伝えるより、むしろ、子どもと日常的な、自分の好みについての会話を子どもと行っている。

このような会話をすることによって、このクラスの子どもと接する機会の少ない英語教師は子どもとの関係性を築いていると考える。子どもも英語教師も自分の好みを述べており、ともに授業から離れて好みに関する話題で共通性を見出すことによって、子どもと結びついているといえる。英語の授業内容や知識に関する話題ではなく、日常的な会話を行うことによって、子どもが主体的に自分の好みについて発言しやすくなり、英語教師と結びついたのだといえる。

この事例では、英語教師と子どもは共同主体となって発話しているとはいえないが、一緒に英語教師の意図していた授業内容から離れていることや、同じ好みを持ち親近感を感じることで、結びついているといえる。このような結びつきは英語の授業時間しか子どもと接することのない英語教師が、子どもとかかわろうとするため見られるのではないだろうか。このように、英語教師と子どもは共同主体とはなって発話しなくても、共感で

きる内容のやりとりを行うことによって結びつくことで、「並ぶ関係」を作っているといえる。

6 まとめ

これまで、子どもの学びを捉える上で「対面関係」での対話だけではなく「並ぶ関係」での会話も重要であることを主張し、そして、小学校の英語の授業において具体的に「並ぶ関係」とはどのようなやりとりであるかを検討してきた。そして、「並ぶ関係」として、他者の発話の引き継ぎと日常的な会話の反復を挙げた。今後は、小学校の英語の授業において、「対面関係」と「並ぶ関係」がどのように関わっているのか、両者のダイナミクスに注目しながら子どもの学びを捉えていくことが課題となる。

また、本稿では、小学校の英語の授業を例に挙げて「並ぶ関係」について考察したが、この授業における英語教師と子どもの関係は担任教師と子どもの関係とは異なる。英語の授業は子どもとは日常的に接していない教師が行うこと、他の教科ではカリキュラムの制限を受けるが英語の授業には具体的なカリキュラムがなく、授業内容や進度を英語教師に依存する部分が多いこと等、英語の授業は他の教科の授業と異なっており、他の教科においても「並ぶ関係」について考察することが重要である。そして、子どもの学びにおいて他者との関係性がどのように関連するかを見ることも今後の課題としてあげられる。

謝辞

最後になりましたが、快く授業を見せてくださった英語教師、小学校の先生方、児童の皆さんに深く感謝するとともに、心よりお礼申し上げます。

ご多忙中にもかかわらず、適切なお指導をいただいた京都大学大学院教育学研究科やまだようこ教授に感謝いたします。

参考文献

秋田喜代美. (1998). 談話. 児童心理学の進歩1998年版, 53-77. 金子書房.

- 秋田喜代美. (2001). 教室におけるアクションリサーチ. やまだようこ・サトウタツヤ・南博文 (編). カタログ現場心理学ー表現の冒険ー, 96-103. 金子書房.
- 秋田喜代美・市川洋子・鈴木宏明. (2000). アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 40, 151-169.
- Bakhtin, M. M. (1996). 小説の言葉 (伊東一郎 訳). 平凡社. (Bakhtin, M. M. (1981).)
- 柄谷行人. (1992). 探求 I. 講談社.
- 丸野俊一. (1994). 子ども同士の相互作用による知識獲得に関する最近の動向. 九州大学教育学部紀要 (教育心理部門), 39 (1).
- Mehan, H. (1979). Learning lessons: Social organization in the classroom. Cambridge: Harvard University Press.
- 茂呂雄二. (1991). 教室談話の構造. 日本語学, 10 (10).
- 茂呂雄二. (1997). 教室の声のエスノグラフィーー授業の談話分析の課題ー. 日本語学, 16 (3) 4-12.
- 茂呂雄二. (2001). ことばの発達と方言ー心理学からのアプローチー. 言語, 30 (11), 82-87.
- 佐藤公治. (1999). 対話の中の学びと成長. 金子書房.
- 當眞千賀子. (1997). 社会文化的・歴史的営みとしての談話. 茂呂雄二 (編). 対話と知: 談話の認知科学入門, (pp.151-174). 新曜社.
- Toma & Wertsch, J. V. (1990). sociocultural approach to mediated action: an analysis of classroom discourse annual report of research and clinical center for child development, 13, 69-81.
- Wertsch, J. V. (1991). 合理性の声. (石黒広昭 訳). 現代思想19 (5). (Wertsch, J. V. (1990). The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In Moll, L. C. (ed.). Vygotsky and Application of Sociocultural Psychology. Cambridge University Press.)
- Wertsch, J. V. (1995). 心の声: 媒介された行為への社会文化的アプローチ. (田島信元・佐藤公治・茂呂雄二・上村佳代子, 訳). 福村出版. (Wertsch, J. V. (1991). Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action., Harvard University Press.)
- やまだようこ. (1987). ことばの前のことば. 新曜社.
- やまだようこ. (2000). 人生を物語ることの意味ーライフストーリーの心理学. やまだようこ (編). 人生を物語るー生成のライフストーリー. (pp.1-38). ミネルヴァ書房.
- やまだようこ. (2004a). 小津安二郎の映画『東京物語』にみる共存的ナラティヴー並ぶ身体・かさねの語り. 質的心理学研究, 第3号. 新曜社 (印刷中).
- やまだようこ. (2004b). 語りの反復における自己と他者の声: バフチンの対話と小津安二郎の共存的ナラティブ. 臨床教育人間学, 第1号. (印刷中).

(修士課程)